

CAPÍTULO II

VICISSITUDES DO OFÍCIO DE ALUNO: DE NOVO, O INSUCESSO ESCOLAR EM QUESTÃO

MANUEL JACINTO SARMENTO¹

Quase todas as atividades humanas utilizam procedimentos de avaliação, através dos quais é possível confrontar os resultados obtidos com aqueles que era suposto serem alcançados ou que se aspirava vir a obter. Isso é assim, também, nas atividades laborais, sujeitas a critérios de escrutínio dos resultados produzidos e do contributo individual e coletivo para essa produção.

Porém, não existe porventura uma atividade onde a avaliação dos resultados seja mais incisiva de um processo de inscrição nos sujeitos que a produzem do que a do aluno. Isto é, a avaliação escolar inscreve-se na própria identidade do aluno como sujeito, levando com frequência a rotulação (ex: “bom aluno”, “mau aluno”, “aluno médio”), e conduzindo sempre a uma auto percepção na sua relação com a escola.

A avaliação é, com efeito, constitutiva do “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995). Esta designação do trabalho de aprendizagem como “ofício” resulta justamente do facto da atividade de aprendizagem ser semelhante a qualquer outra atividade produtiva, no que respeita ao fato de intencionalmente atuar sobre os elementos com vista à produção de uma mudança verificável. No caso, o aluno atua sobre si próprio, com vista ao desenvolvimento de conhecimentos, competências, capacidades e destrezas, tendo por referência os objetivos de aprendizagem.

Através da aquisição do “ofício de aluno” opera-se uma tripla transformação na condição do sujeito aprendente:

- i) A criança cede o lugar ao aluno, e esta identidade passa a constituir-se como a sua nova *condição social*. A “invenção do aluno”

¹ CIEC-UM. Instituto de Educação da Universidade do Minho. sarmento@ie.uminho.pt.

(Gimeno-Sacristán 2003), historicamente realizada pela criação e expansão da escola pública, retirou as crianças do espaço privado e conferiu-lhes um contexto institucional e um papel social na vida coletiva, delimitou uma atividade específica, compulsiva e distinta do trabalho em atividades económicas diretas a realizar pelas crianças (para a imensa maioria das crianças, com efeito, a escola substitui as atividades produtivas nos campos, nas fábricas e oficinas ou nas minas), e promoveu o afastamento das crianças das suas culturas infantis, substituídas por uma forma cultural específica: a cultura escolar;

- ii) A *identidade individual*, por efeito das formas como opera o “ofício”, sofre transformações profundas: desenvolve-se uma disciplina, corporal e mental, e organiza-se um tipo de discursividade que impregna as formas de comunicação e a percepção do mundo e dos outros. O maior ou menor êxito na aquisição dessa disciplina e desse tipo de discurso vai afetar a auto-percepção do sujeito e o seu posicionamento face aos outros.
- iii) O espaço-tempo da infância é profundamente alterado: a relação de intimidade com as pessoas e as coisas é transformada na percepção da “vida em multidão”, a brincadeira cede lugar à atividade dirigida pelo adulto, os horários induzem comportamentos ritmados e cronologicamente programados, a casa e a rua cedem o seu lugar à sala de aula e ao pátio do recreio.

A construção do “ofício de aluno” e as suas consequências para as crianças foram hiperbolicamente retratadas, no período de expansão da escola pública, por pedagogos como Antoine Ferrière, e, em geral, por tido o movimento da Escola Nova:

A criança adora a natureza: encerraram-na dentro de casas. A criança gosta de brincar: obrigam-na a trabalhar. A criança pretende saber se a sua atividade serve para qualquer coisa: fez-se com que a sua atividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de palpar objetos: ei-la em contato com ideias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõe-lhe silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constroem-na a exercícios de memória. Pretende buscar a ciência de motu próprio: é-lhe servida já feita. Desejaria seguir a sua fantasia: fazem-

-na vergar sob o jugo do adulto. Queria entusiasmar-se: inventaram-se os castigos. Queria servir livremente: ensinou-se-lhe a obedecer passivamente. (Ferrière, s/d, pp. 12-13).

A generalização da escola e a universalização do ofício de aluno atenuou significativamente o impacto das críticas demolidoras da pedagogia escolanovista à “escola tradicional” e à alienação da condição infantil por efeito da transformação da criança e do aluno.

Não obstante, não deixa de ser importante retomar a análise crítica dos efeitos decorrentes do processo de escolarização na geração infantil, nomeadamente quando está em causa o insucesso das aprendizagens. Este tema, que constituiu um importante foco de análise e investigação na segunda metade do século passado, tem vindo a ganhar notoriedade recente. Multiplicam-se os programas de intervenção contra o insucesso escolar e, de um outro lado, realimenta-se o debate conservador acerca de “novas gerações perdidas”. Esta nova visibilidade dos processos de construção do (in)sucesso escolar não é alheia certamente à reinstitucionalização do ofício de aluno (Sarmento, 2011). Deixaremos este tema, por agora. Debruçar-nos-emos antes sobre as formas e os modos como o combate ao insucesso escolar se constitui atualmente como tópico de proposta de políticas públicas em educação.

Teorias explicativas do insucesso escolar

O insucesso escolar é um dos temas mais debatidos no plano das políticas educativas e no plano académico. Desde logo, no que respeita à sua definição, que é mais complexa do que parece à primeira vista. Na verdade, “não existe um, mas vários insucessos escolares” (Pires, 2000, p. 231): o insucesso escolar do aluno, o insucesso escolar da escola e o insucesso escolar do sistema educativo.

O insucesso escolar de um destes referentes não é necessariamente o insucesso escolar de outros. Por exemplo, o insucesso escolar de alguns alunos pode ser o critério do sucesso escolar do sistema educativo, sempre que este tem por finalidade escolher e selecionar alguns para fileiras de escolaridade que se caracterizam por condições restritas e especialmente

exigentes de ingresso e frequência. Outro exemplo, o insucesso escolar do aluno pode ser o custo a pagar pela escola para garantir um nível de apresentação do seu público escolar a provas que definem a sua posição no “mercado” dos rankings de desempenho; neste caso, o insucesso de alguns alunos pode significar o sucesso “mercantil” da escola.

É claro que, nestes dois casos tidos como exemplos, estamos perante uma conceção educativa que não se apoia em valores que sustentam o direito universal de todos e de todas ao sucesso escolar. Todavia, é assumindo esses valores como pressuposto implícito que se define a luta contra o insucesso escolar. Neste sentido, o insucesso escolar é um mal social que importa combater.

Por outro lado, é frequente a referência ao insucesso escolar como algo que se confunde com os seus indicadores mais comuns: assim, diz-se, há insucesso escolar quando o aluno reprova ou, no limite extremo, quando abandona a escola sem ter garantido a frequência da escolaridade obrigatória ou da que é considerada adequada para o seu nível de desenvolvimento potencial. Ora, não apenas a reprovação não é um mecanismo adequado para medir o insucesso escolar, desde logo porque a reprovação e a repetência não são universais – pelo contrário, são relativamente raras no conjunto dos sistemas educativos europeus – como a obtenção dos resultados escolares que garantam a passagem de ano não é um indicador preciso da obtenção de aprendizagens verdadeiramente significativas. É o caso, por exemplo, das passagens obtidas por se “estudar para o exame”, sem enraizamento dos conhecimentos e a sua acomodação na cultura científica e académica do aluno. Em contrapartida, há alunos que podem eventualmente obter uma reprovação, mas terem realizado importantes progressos durante o ano letivo, ao nível da obtenção de valores, atitudes, comportamentos e mesmo conhecimentos, ainda assim considerados insuficientes em função dos critérios de seleção escolar para a obtenção da passagem de ano. É o caso, frequente, dos alunos que não dominam a língua de escolaridade (alunos migrantes, por exemplo) ou de alunos com necessidades especiais.

O conceito que utilizamos aqui para definir insucesso escolar centra-se no aluno (e, portanto não na escola, nem no sistema educativo) e transcende o indicador da reprovação de ano ou do abandono escolar.

Insucesso escolar é o facto social que ocorre sempre que o aluno não obtém, na sua frequência escolar, o conjunto de conhecimentos e de comportamentos sociais que a escola intencionaliza transmitir, de tal forma que condiciona o seu percurso escolar ulterior e a utilidade social da sua formação cultural, científica, cívica, pessoal e social.

O centramento do conceito de insucesso escolar no aluno não significa, no entanto, que a questão do sucesso ou insucesso da escola e do sistema educativo não sejam relevantes. Pelo contrário, o sucesso ou insucesso escolar do aluno está numa relação de profunda interdependência com o que faz a escola e o modo como funciona o sistema educativo e como uma e outro potenciam ou limitam a promoção e desenvolvimento das competências e capacidades dos seus alunos.

Aliás, o centramento do insucesso escolar no aluno pode mesmo ter o efeito perverso de escamotear o peso da escola e do sistema educativo na construção das trajetórias individuais dos educandos. As ideias que regem os sistemas educativos, as políticas educativas e as políticas de escola em boa medida condicionam a possibilidade do sucesso educativo.

Ideias e políticas orientadas para a inclusão de todos e de todas são mais favoráveis ao sucesso escolar do que ideias e políticas orientadas para a estratificação dos alunos pelos seus resultados e por orientações meritocráticas, seletivas e de alocação em função do desempenho. Este ponto é crucial, porque não são compatíveis programas para o sucesso escolar dos alunos com políticas educativas meritocráticas e estratificadoras. Apesar disso, há evidência suficiente de que programas especificamente orientados para o sucesso escolar produzem resultados que não seria possível obter sem esses programas (Escudero & Martinez, 2012). A questão está em que esses programas não apenas desenvolvam metodologias adequadas, mas que estejam sintonizados com orientações efetivamente focadas no sucesso de todas e de todos: “a prevenção do insucesso não diz apenas respeito ao modo de fazer as coisas, mas também às ideias, pressupostos e compreensão (do fenómeno)” (Escudero & Martinez, 2012, p. 184). Em síntese, focar os programas na promoção do sucesso escolar não significa abandonar uma perspetiva sistémica, que permita fazer conjugar as medidas diretamente orientadas para os alunos, com uma ação mais vasta, politicamente empenhada na indução de condições de realização plena

do direito a uma educação sucedida, inclusiva e significativa para todos e para todas.

É isso, também, que torna exigível a análise do que promove o insucesso escolar, dos seus fatores e das suas teorias explicativas, como modo de fundamentar respostas capazes de contribuir para a ação concreta junto dos alunos.

Abordaremos as principais teorias explicativas em três categorias: o insucesso escolar como sendo originado nas características pessoais do aluno; o insucesso escolar como decorrente de carências socioculturais das comunidades; o insucesso escolar como produto de ações socioinstitucionais.

A focagem dos fatores do insucesso escolar nas (in)capacidades do aluno, decorrentes da sua falta de inteligência, de motivação, de interesse ou de esforço na aprendizagem constitui a mais difundida das “teorias” no senso comum. O aluno seria o responsável do seu próprio insucesso e este, aliás, é visto como uma forma de castigo pela ausência de uma atitude adequada do aluno face à escola e à aprendizagem. Esta abordagem tanto pode decorrer da chamada “teoria dos dons”, isto é, de uma visão individualista que configura nas características pessoais, geradas geneticamente, as razões dos desempenhos na escola, no trabalho ou na vida social em geral, quanto de uma visão moralista que imputa as razões do insucesso à ausência de valores como o sentido da responsabilidade, o esforço e a dedicação.

Esta abordagem, para além de assentar numa visão preconceituosa sobre o comportamento humano (o qual é reduzido a atos de vontade individual ou de escolha pessoal) ignora algumas constantes estatísticas importantes, designadamente o facto de que existe uma correlação significativa entre as desigualdades e os principais indicadores de insucesso escolar (Duru-Bellat, 2002). Por exemplo, são os alunos de extração social mais pobre quem mais reprova. A menos que admitamos que pobreza significa incapacidade, não é aceitável centrar no indivíduo a responsabilidade do insucesso escolar, designadamente o dos alunos de menor extrato social.

É no contraponto com a visão individualista do insucesso escolar que emergem as teorias dos fatores socioeconómicos e culturais do insucesso escolar. Para essas teorias, o insucesso escolar é determinado, prioritariamente, pela insuficiência económica dos alunos e das famílias, na aquisição de instrumentos fundamentais à aprendizagem (alimentação

adequada, livros, material didático, aulas individuais de complemento educativo, etc.). O diagnóstico desta situação motivou uma boa parte dos programas de combate ao insucesso escolar, de que é exemplo o PIPSE (Programa interministerial de combate ao insucesso escolar), da década de 80 do século passado (cf, sobre esses programas, Afonso, 1999) Mas, além dos fatores económicos, a distância entre o universo cultural das famílias e a cultura escolar apresenta-se também como um fator explicativo com forte influência.

O choque cultural entre o universo de referências dos alunos de classe popular (sem acesso a livros, a hábitos de fruição da cultura erudita, no quadro de quotidianos fortemente marcados pela oralidade e pelo trabalho manual) e a cultura escolar (abstrata, teórica, assente na expressão escrita e numa linguagem erudita e no trabalho intelectual) é visto, nesta abordagem, como o principal fator de insucesso escolar. Esta abordagem tem uma forte ancoragem em muitas das teorias “clássicas” produzidas pela sociologia da educação, da teoria da correspondência de Bowles & Gintis, à teoria da reprodução, de Pierre Bourdieu, e da teoria dos códigos de Bernstein, às teorias culturalistas dos sociólogos da Nova Sociologia da Educação. Ela constitui o principal argumento explicativo do insucesso escolar invocado pelos profissionais da educação (Benavente, 1990).

O combate ao insucesso escolar apoiado na abordagem dos fatores socioculturais (também designada por “teoria do handicap sociocultural”) tem expressão em medidas como a criação dos TEIP, territórios educativos de intervenção prioritária, e das AEC, atividades de enriquecimento curricular, quando perspetivados como programas de superação dos condicionalismos de acesso familiar dos alunos a meios de cultura.

No entanto, esta abordagem apresenta dois problemas fundamentais: por um lado, “atira” para fora da escola a origem dos problemas que causam o insucesso escolar e, por consequência, fundamenta intervenções para lá da escola, mesmo se elas ocorrem no interior dos estabelecimentos de ensino (como é o caso das Atividades de Enriquecimento Curricular – AEC). Por outro lado, favorece o fatalismo sociológico, rasurando e deixando sem explicação as frequentes exceções à regra estatística do insucesso desigualmente distribuído e contribuindo para uma espécie de discurso desculpabilizante: o insucesso existe, porque a “escola não pode

compensar a sociedade”, expressão de Bernstein (1982), formulada num contexto teórico que, todavia, não permite essa absolvição da consciência profissional dos atores educativos... Por outro lado, esta abordagem desloca a intervenção do quadro das relações na sala de aula (é o caso, uma vez mais, das AEC), onde, afinal, tudo se joga.

O foco nos processos internos ao sistema educativo e às escolas na produção do (in)sucesso escolar correspondem a uma outra abordagem do fenómeno que visa superar os impasses das duas anteriores. As teorias socioinstitucionais do insucesso escolar caracterizam-se por procurar inscrever no interior da organização e da pedagogia escolar, e, a montante, nas políticas educativas que lhes presidem, as razões do insucesso e as ações de promoção do sucesso educativo. Essas teorias incidem sobre os modos de estruturação curricular, os processos pedagógicos de diferenciação do ensino, as metodologias motivacionais e de organização do processo de ensino, as regras de organização de turmas e as relações entre grupos homogêneos e heterogêneos de alunos, as modalidades de avaliação, as formas de estruturação do discurso didático e pedagógico e os seus recursos, os processos de liderança, acompanhamento e supervisão pedagógica, as exigências da formação de professores.

Especialmente vincadas nos programas que procuram promover a realização de ações no interior das escolas, as teorias socioinstitucionais apoiam-se largamente no que se designa por “efeito de estabelecimento” (Cousin, 1993; Dumay, 2004), isto é, pelas consequências da ação distintiva da escola, do seu projeto educativo construído em autonomia institucional relativa, do seu ethos e cultura organizacional e da sua (micro) política na diferenciação dos resultados dos alunos. Em especial, são enfatizados nessa ação questões como a estrutura física da escola e a sua dimensão organizacional e administrativa; a organização social da escola, designadamente o sistema de interações internas; formas de comunicação; hierarquia; relações interpessoais, designadamente entre professores e alunos; sistemas de prémios, compensações e sanções aos alunos; as relações da escola com o seu contexto e as famílias, considerando a sua diversidade cultural e a respetiva importância que lhe é dada na escola, etc. (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979).

A intervenção de combate ao insucesso escolar coerente com esta abordagem é especialmente complexa e difícil, pela sua natureza holística (tudo se encontra em causa na estrutura e organização da escola e na diferenciação do ensino) e por que exige intervenções casuísticas, escola a escola, em função do seu contexto e da composição interna dos seus corpos docentes e discentes. É, por isso, difícil discernir programas nacionais de promoção do sucesso educativo orientados por uma perspectiva socioinstitucional (o extinto Instituto de Inovação Educacional intentou prosseguir vários desses programas, não necessariamente focados no sucesso escolar, mas, mais genericamente, indutores de inovação e transformação das condições de aprendizagem; foi o caso do Programa Boa Esperança, Boas Práticas). Porém, há um vasto conjunto de intervenções locais, algumas delas reportadas em interessantes estudos de caso, que se inserem nesta orientação (Seabra et al., 2014; Veloso & Abrantes, 2013).

O “efeito de estabelecimento” mantém-se como um dos aspetos mais controversos na definição das políticas educativas. No entanto, a atenção às dimensões socioinstitucionais de promoção do sucesso escolar configura-se como indispensável numa política efetiva.

Deste modo, a abordagem das formas de combate ao insucesso escolar poderá ganhar se se considerarem os fatores individuais, socioculturais e socioinstitucionais que o promovem. Isto não significa necessariamente partilhar uma perspectiva teórica eclética – que seria desajustada, na medida em que as diferentes teorias têm raízes epistemológicas e relevam de paradigmas teóricos incompatíveis – mas sim adotar medidas direcionadas para os alunos, para os seus contextos de vida e para as instituições educativas que potenciem uma transformação efetiva das condições de aprendizagem e resultem de uma visão integrada, multidimensional e capaz de articular múltiplos agentes e metodologias de intervenção.

É no sentido de políticas integradas de combate ao insucesso escolar que parece caminharem algumas das mais recentes propostas neste domínio.

Orientações e propostas no plano internacional

Um documento enquadrador de muitas das orientações de promoção de uma efetiva igualdade de oportunidade de sucesso para todos e para todas que sinaliza alguns dos referenciais de orientação da escola democrática, publicado ainda nos anos 80 mas com múltiplas repercussões teóricas e práticas futuras, é o texto, redigido por Pierre Bourdieu e apresentado pelo Collège de France ao governo francês de François Mitterrand, intitulado “Proposta para o Ensino do Futuro (Collège de France/Pierre Bourdieu, 1987). Até pelo seu caráter prospetivo, esse documento assinala o sentido das transformações necessárias para garantir uma educação inclusiva, não discriminatória nem seletiva. O registo das dimensões em que se estrutura esta proposta é suficiente para dar conta da sua atualidade, em quase todos os princípios contemplados:

- i. “A responsabilidade da ciência a pluralidade das culturas”, pelo qual se perspetivam as exigências éticas da ciência e a abertura multicultural da escola;
- ii. “A diversificação das formas de excelência”, que contraria um monismo cultural e permite recuperar competências, destrezas e saberes usualmente excluídos;
- iii. “A multiplicação das oportunidades”, através da “pluralidade das formas de sucesso”, da “pluralidade de pedagogias”, para, dentro de um “mínimo cultural comum”, poder transformar a escola num “lugar em que todos poderiam encontrar a sua própria forma de sucesso” (p. 106);
- iv. “A unidade do pluralismo e pelo pluralismo”, potenciadora de uma “emulação entre estabelecimentos, equipas pedagógicas e comunidades escolares” orientada para a inovação e o sucesso (p. 107);
- v. “A revisão periódica dos conhecimentos transmitidos”, condição necessária para um ensino atual, que evite a acumulação de saberes retrógrados que a “inércia do sistema educativo” reproduz nos programas e nos exames, promovendo por isso também o insucesso;
- vi. “A unificação dos saberes transmitidos”, contra a insularização e a fragmentação dos saberes disciplinares;

- vii. “Uma educação contínua e alternativa”, com abertura para o prolongamento da escolaridade e a articulação entre educação e formação;
- viii. “O uso das modernas técnicas de difusão”, como condição de diversificação dos discursos e dos meios de transmissão das mensagens (curiosamente, no tempo, era essencialmente referida a “televisão e a telemática”);
- ix. “A abertura na autonomia e pela autonomia”, considerada necessária para o reforço da profissionalidade dos professores e a articulação da escola com a comunidade envolvente, abrindo-se à formação de um espaço educativo amplo e participado.
- x. As propostas, pelo seu valor teórico (afinal, foram redigidos por um dos principais críticos da educação em todo o século XX...) e pelo seu valor simbólico, correspondem a uma forte inspiração do pensamento sociológico sobre a educação, sobrepondo-se mesmo a outros documentos com caráter mais programático, como por exemplo o Relatório da UNESCO, “Educação: um Tesouro a descobrir”, surgido 10 anos mais tarde (UNESCO, 1996).

Algumas das ideias centrais constituem bases comuns de programas atuais de promoção do sucesso educativo, especialmente a ideia da diferenciação pedagógica, do respeito pela diversidade, da renovação dos métodos, dos recursos e da linguagem pedagógica, da promoção da autonomia docente e institucional e de preparação adequada dos professores.

Numa linha de convergência, a UNESCO tem vindo a defender, no âmbito do programa de Educação para Todos, medidas concretas de alargamento e promoção da escolaridade, sendo a ênfase atual colocada na qualidade da educação e das aprendizagens, tendo em vista a potenciação dos saberes formais e informais dos alunos, das competências não cognitivas e da articulação dessas competências com a cultura escolar (UNESCO, 2015).

Uma conceção inapropriada, porém, do princípio da diferenciação e do respeito pelas diferenças é a que consiste na dualização precoce dos trajetos educacionais, através da criação de uma fileira de alunos orientada para as aprendizagens do mundo do trabalho. Apesar de esta ser uma tendência que se encontra em conformidade com o discurso ideológico

dominante que considera a educação sob o prisma da promoção da competitividade económica e defende processos de seleção meritocrática amplamente prejudiciais aos alunos de proveniência social mais desfavorecida e de origem cultural mais afastada da norma cultural dominante (Laval, Vergne, Clément, & Dreux, 2011), a dualização do ensino e a entrada precoce das crianças no mundo do trabalho não é uma solução adequada para o insucesso escolar e é mesmo uma manifestação de gestão excludente dos alunos insuportados. Como se afirma num estudo recente em educação comparada:

A investigação comparativa internacional oferece algumas conclusões suficientemente claras. Em primeiro lugar, cabe afirmar o impacto negativo que a diferenciação curricular precoce e as políticas de segregação dos alunos têm nas oportunidades de aprendizagem. Os países podem obter maiores benefícios de esforços integradores, dos quais as políticas de apoio e reforço são elementos críticos. (Pedró, 2012, p. 40).

Em contrapartida, a literatura comparativa internacional também sugere que entre as políticas mais pertinentes estão medidas como: o desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino como comunidades de aprendizagem, assentes em dinâmicas abertas, participativas e com profunda implicação de todos; a deteção precoce de situações potenciais de insucesso e a intervenção individualizada com os alunos em risco; envolvimento das famílias e dos serviços das comunidades locais; a facilitação do acesso dos alunos a serviços especializados como psicólogos, assistentes sociais e agentes de outros serviços culturais e comunitários, designadamente com o recurso a mediadores socioculturais; formação e apoio direto aos professores; inclusão de atividades extracurriculares, fora do horário escolar (Pedró, 2012).

Encontramos aqui, uma vez mais, políticas de diferenciação, apoio individualizado, envolvimento comunitário, desenvolvimento da autonomia organizacional dos estabelecimentos de ensino e incentivo a um trabalho profissional dos professores muito qualificado.

Pela sua importância, destacamos também as medidas preconizadas no Relatório do Grupo de Trabalho Temático sobre Abandono Escolar Precoce da Comissão Europeia (European Commission, 2013). Propõe esse

Grupo de Trabalho um conjunto de medidas para o combate ao abandono escolar, que sintetizamos a seguir:

- i. Assegurar um envolvimento político e financeiro a longo prazo e atribuir-lhe alta prioridade de agenda;
- ii. Assegurar que as crianças e jovens estão no centro das políticas;
- iii. Desenvolver estratégias nacionais que contemplem todos os níveis de escolaridade e assumam medidas de prevenção, intervenção e compensação;
- iv. Investir no conhecimento do fenómeno do abandono escolar, através de uma política dedicada de investigação e monitorização;
- v. Estabelecer uma forte cooperação entre os níveis nacional, regional e local, bem como entre diferentes áreas de política social;
- vi. Remover os obstáculos que dentro da educação escolar podem prejudicar o prosseguimento de estudos, favorecendo a passagem entre ciclos e promovendo modalidades de educação vocacional e formação;
- vii. Apoiar as escolas a constituírem-se como contextos favoráveis à aprendizagem, designadamente através de um currículo relevante e orientado para aprendizagens significativas;
- viii. Promover e apoiar equipas multiprofissionais dentro das escolas para prevenir o abandono escolar precoce;
- ix. Apoiar a cooperação entre escolas, municípios, empresas, pais e alunos;
- x. Promover um melhor conhecimento na formação inicial e contínua dos professores e restantes trabalhadores da educação; Preparar o corpo docente para orientar o ensino de modo a assegurar uma orientação individualizada e inclusiva dos alunos;
- xi. Promover a orientação escolar e vocacional, bem como formas de apoio emocional aos alunos face às suas escolhas e projetos de vida;
- xii. Reforçar o acesso de jovens a vias educativas de segunda oportunidades, apoiando também os professores que lecionam nessas vias.

Estas medidas incorporam alguns dos elementos que se têm vindo a revelar como mais consensuais no domínio das políticas de promoção do

sucesso escolar. Recordemos que o abandono escolar precoce é o elemento mais expressivo do insucesso escolar, trata-se mesmo do indicador absoluto de insucesso escolar, dado que a escola fica sem o sujeito de aprendizagem que abandona.

Desde logo, através da priorização política do combate ao insucesso escolar e, depois, pelo centramento no aluno, na diferenciação e individualização do ensino, na cooperação da escola e na sua preparação para a missão educativa, na formação de professores e na criação de áreas profissionais especializadas dentro da escola, das equipas multiprofissionais à orientação educativa e vocacional e ao apoio psicológico, bem como a cooperação com a comunidade e as famílias. Algumas das propostas têm um carácter sistémico e orientam-se para o nível de macrorregulação da educação, mas outras efetivam-se na ação concreta de cada escola e na relação direta com os alunos.

Muitas destas medidas constituem também o cerne das propostas de alguns destacados investigadores da Catalunha (Tarabini & Bonal, 2016). Dada a proximidade geográfica e social (esta região partilha com Portugal o facto de ser do sul da Europa, ter passado por uma situação grave de crise económica e social, ainda não totalmente ultrapassada, e possuir uma elevada percentagem de jovens no desemprego) é interessante cotejar as propostas deste coletivo de investigadores para que o sistema educativo “não deixe ninguém para trás”:

“Dez princípios para uma educação que não deixe ninguém para trás:

1. Um sistema que proporcione oportunidades no acesso à educação infantil e à infância mais vulnerável. (...)
2. Um sistema que dê acesso a atividades extraescolares de qualidade no próprio centro escolar e que conte com as ajudas públicas necessárias para garantir o acesso da infância em situação de pobreza. (...)
3. Um sistema educativo que conte com o financiamento público necessária para assegurar a equidade e a qualidade educativas e permita desenvolver um sistema de bolsas amplo em extensão e intensidade. (...)
4. Um sistema educativo que garanta efetivamente a equidade no acesso a qualquer escola sustentada com fundos públicos, sem nenhum tipo de discriminação económica, sexual, social ou cultural e incapacidade e que se sustente na igualdade de oportunidades. (...)
5. Um sistema que lute contra a segregação escolar entre escolas e dentro das salas de aula. (...)

6. Um sistema educativo que não estratifique prematuramente os estudantes em grupos e vias educativas de valor desigual. (...)

7. Um sistema educativo que reconheça os saberes e a diversidade de todos os grupos sociais e os valorize do ponto de vista curricular, pedagógico e avaliativo. (...)

8. Um sistema educativo que ofereça suficientes opções educativas post-obrigatórias públicas e de qualidade, tanto na via académica como profissional. (...)

9. Um sistema que garanta vias, mecanismos e programas de segunda oportunidade para os estudantes que abandonaram prematuramente os estudos. (...)

10. Um sistema educativo que conte com um professorado suficiente, de qualidade, com a formação necessária e com um sistema de incentivos adequados para trabalhar em contextos vulneráveis. (...) (Tarabini & Bonal, 2016).

As propostas para “não deixar nenhum aluno para trás”, sintetizam de forma englobante o sentido daquilo que poderemos considerar como um consenso alargado para a ação de promoção da inclusão e do sucesso escolar. Não é certamente por ausência de propostas fundamentadas de intervenção que o sucesso escolar se encontra ameaçado...

Estas orientações só fazem sentido se elas corresponderem a uma efetiva mudança das práticas organizacionais e pedagógicas das escolas. A construção do sucesso escolar é uma ação quotidiana e afirma-se no quadro de uma política social que assume a educação como condição da cidadania e do bem-estar coletivo. Em especial na educação básica, a construção do sucesso escolar insere-se decisivamente no quadro da concretização dos direitos da criança (Sarmiento, 2002). Nesse sentido, não são os projetos e programas que promovem o sucesso escolar. É a ação pedagógica e a dinâmica organizacional das escolas que o realiza. Os projetos e programas de promoção do sucesso escolar são apenas recursos instrumentais para essa ação e essa dinâmica. Fazer repousar nesses o que é uma missão estruturante da escola não fará senão aumentar a fragilidade da escola face às ameaças que põem em causa a sua missão democrática. Como dizem Escudero e Martinez (2012, p. 187):

Ou essa ordem escolar inóspita para muitos se altera e se transforma com outros fundamentos e práticas alternativas às vigentes, ou as desigualdades injustas crescerão cada vez mais. Ou os programas específicos deixam de representar vias de fuga e derivação e o currículo e o ensino assumem os seus

objetivos e ações, ou quantas mais medidas e programas “extraordinários” se promovam maior será a deriva que prejudica os alunos mais vulneráveis.

A inovação e o combate ao insucesso e ao abandono escolar só pode ser, por consequência, uma ação que irmana numa comunidade de sentido comum os professores, os alunos, as famílias e as comunidades, no dia-a-dia das escolas.

Conclusão

A construção de políticas públicas de promoção do sucesso escolar constitui hoje um tema de grande atualidade, expresso em múltiplos programas de iniciativa do Governo, das Comissões Intermunicipais, das Câmaras Municipais e dos Agrupamentos Escolares. A definição de algumas linhas consensuais de ação não pode realizar-se senão na resolução dos principais dilemas que se colocam à educação, os quais são atravessados por diferentes conceções do mundo e da educação: educar para a promover a igualdade social *versus* a diferenciação meritocrática; promover a cidadania social *versus* prover as qualificações para um desempenho económico competitivo; considerar a diversidade *versus* impor um cânone educativo comum. Esses dilemas opõem uma conceção de escola democrática a uma outra conceção de escola meritocrática e seletiva.

Definida uma orientação educativa resolutamente democrática, a definição de políticas de promoção do sucesso escolar não pode fazer economia daquelas que são as características das crianças e jovens que frequentam a escola, das suas perceções e valores, das suas opiniões e dos modos como expressam as suas relações com o mundo, com os outros e consigo próprios. Apesar de durante muito tempo a criança ter sido reduzida na escola ao papel de oficiante do ofício do aluno, essa criança pulsa por detrás da sua condição social e institucional. É ela quem verdadeiramente sofre sempre que a escola não consegue garantir que o seu desempenho atinja os níveis de performatividade formalmente exigidos. Combater o insucesso escolar implica, por isso também, resgatar a criança que mora em cada aluno, fazendo ela um aliado concreto na promoção de uma educação mais sucedida e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (1999). *Educação básica, democracia e cidadania: Dilemas e perspectivas*. Porto: Afrontamento.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Horizonte.
- Bernstein, B. (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio, & S. Stoer (Orgs.), *Sociologia da educação II: A construção social das práticas educativas* (pp. 19-31). Lisboa: Horizonte.
- Collège de France / Pierre Bourdieu (1987). Propostas para o Ensino do Futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, 101-120 (ed. orig: 1985).
- Cousin O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie*, 34(3), 395- 419.
- Dumay, X. (2004). Effet établissement: Effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 34. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603492/document>.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et Mythes*. Paris, PUF.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?. *Revista de Educación, número extraordinário*, 174-193.
- European Comission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Bruxelas: UE.
- Ferrière, A. (s/d). *Transformemos as Escolas*. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy.
- Gimeno-Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid. Morata.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- Pedró, F. (2012) Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: Evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinário*, 22-45.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pires, E. L. (2000). *Nos meandros do labirinto escolar*. Oeiras: Celta.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousands hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sarmento, M. J. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 13-32.
- Sarmento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602. Doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602>.
- Seabra, T. (Coor.), Vieira, M. M., Ávila, P., Castro, L., Baptista, I., & Mateus, S. (2014). *Escolas que fazem melhor: O sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica*. Lisboa, CIES-IUL.
- Tarabini, A., & Bonal, X. (Dir.). (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Madrid: Save the Children. Disponível em: <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/>

imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educativo_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf.

- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto UNESCO /Edições Asa.
- UNESCO (2015). *Éducation pour tous 2000-2015: Progrès et enjeux*. Paris: UNESCO
- Veloso, L., & Abrantes, P. (Orgs.). (2013). *Sucesso escolar. Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*. Lisboa. Editora Mundos Sociais.